

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E  
LITERATURA**

**PRISCILA SILVA LEITE**

**A DRAMATIZAÇÃO COMO FERRAMENTA AUXILIAR NO ENSINO DE  
LITERATURA**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**CURITIBA  
2015**

PRISCILA SILVA LEITE

**A DRAMATIZAÇÃO COMO FERRAMENTA AUXILIAR NO ENSINO DE  
LITERATURA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, pelo Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr<sup>a</sup>. Maurini de Souza

CURITIBA  
2015



---

---

## TERMO DE APROVAÇÃO

**ALUNO: Priscila Silva Leite**

**Polo: Polo Osasco**

**TÍTULO DA MONOGRAFIA:  
A Dramatização Como Ferramenta Auxiliar No Ensino De Literatura**

Esta monografia foi apresentada às **10:30:00 AM h** do dia **12/5/2015** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no curso de Especialização em **Ensino de Língua Portuguesa e Literatura** da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, **Campus Curitiba**. O candidato foi argüido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho:

<b>1</b>		Aprovado
<b>2</b>	<b>x</b>	Aprovado condicionado às correções Pós-banca, postagem da tarefa e liberação do Orientador.
<b>3</b>		Reprovado

Professora Maurini de Souza  
UTFPR – PR  
(orientador)

Professora Edna da Silva Polese  
UTFPR – PR

Professora Joscely Maria Bassetto Galera  
UTFPR – PR

**OBS: O DOCUMENTO ORIGINAL ENCONTRA-SE ARQUIVADO NA SECRETARIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA.**

## RESUMO

LEITE, Priscila Silva. **A dramatização como ferramenta auxiliar no ensino de literatura**. Curitiba, 2015. 20 fls. Monografia. (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba, 2015.

Este trabalho pretende discutir e provocar possibilidades pedagógicas no espaço de sala de aula e escolar a partir do uso de uma dramatização que contemple e fundamente-se como ferramenta no auxílio ao ensino indispensável de literatura no âmbito escolar e social, sobretudo no sistema público de ensino do país. De acordo com embasamento em etapas do Teatro do Oprimido, do autor e diretor Augusto Boal (1991), transpôs-se pesquisas qualitativas para que, cientificamente observadas, fossem transformar a realidade docente do trabalho com a Literatura em sala de aula como um ofício na rede pública de educação. Os desafios foram propostos para comprovar que a questão provocativa redimensiona o tema abordado neste artigo, a ser tratado como ato político e científico, pois o sistema de ensino público, preocupado com índices de indicadores de desempenhos de avaliações externas, tem deixado de lado uma das partes mais importantes da formação cidadã, consciente, intelectual e de sensibilidade dos alunos, o incentivo e condições para o progresso do ensino da literatura. A pesquisa proposta pretende que a educação pública seja de qualidade, onde o docente, a partir de jogos cênicos, oficinas teatrais com exercícios lúdicos e corporais, identifique as dificuldades dos alunos em nível de compreensão da leitura literária; argumenta sobre a importância da literatura para a formação política, cidadã, produtora de cultura e fomentadora de conceitos e opiniões.

**Palavras-chaves:** Literatura, Educação, Teatro do Oprimido, Augusto Boal.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>1.1</b>	<b>Apresentação social-política da turma .....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>BERTOLT BRECHT E AUGUSTO BOAL .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2</b>	<b>A poética do oprimido .....</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>TRANSPOSIÇÃO DO MÉTODO DE BOAL .....</b>	<b>15</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>20</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>21</b>

## 1- INTRODUÇÃO

Este trabalho busca apontar propostas pedagógicas no sentido de que a dramatização contribua para alcançar leitores produtores de cultura através da literatura. É a partir de embasamentos na obra intitulada *Teatro do Oprimido*, produzida na década de 1960 pelo dramaturgo diretor teatral Augusto Boal, que se fundamentam os objetivos deste artigo entre a contemplação e a comprovação científica com o trabalho desenvolvido com uma turma de 8º ano (7ª série) de uma escola municipal da periferia de São José dos Campos, no qual o resultado obtido, após seguirmos as etapas do *Teatro do Oprimido* (BOAL, 1991), foi: em uma turma de 30 alunos, 20 alunos leram o livro, *O Gato malhado e a Andorinha Sinhá*, do escritor Jorge Amado, no final de semana, prazo determinado para realizar a leitura na íntegra; desses 20, ainda 10 alunos confessaram ter lido mais de uma vez. Ou seja, mais da metade da turma leu o livro proposto. Outros alegaram motivos de passeios, imprevistos diversos, mas com a promessa de que leriam em outro prazo estendido até a semana seguinte.

Ainda sobre a análise positiva desses resultados obtidos, a dramatização contribuiu para uma leitura contextualizada em prol das condições mais propícias e produtivas para o ensino de literatura.

Pretende-se, com essa proposta teórico/prática de Boal, identificar quais as dificuldades apresentadas para propor e conduzir a literatura, e demonstrar como a dramatização contribui de forma vital ao processo de aprendizado do aluno, fundamentando, a partir daí, novas propostas metodológicas para o ensino de Literatura. As modalidades de investigação enquadram-se na denominada pesquisa qualitativa. Para Marconi (2001), a pesquisa qualitativa representa uma tentativa de conhecer com profundidade um problema ou fenômeno buscando descrever-lhe as características e definindo-o aos olhos do pesquisador.

### 1.1. APRESENTAÇÃO SOCIAL - POLÍTICA DA TURMA

O objeto deste estudo é a turma de 8º ano (7ª série), composta por 30 alunos, da escola citada anteriormente. Esta turma é formada por adolescentes entre 13 e 15 anos, que vivem em realidades sociais homogêneas da ótica de precariedades sociais e econômicas predominantes em periferias pobres e favelas do país, lugar afastado ao

extremo do centro urbano e de recursos públicos precários como proximidades de hospitais, e acesso a centros culturais, teatro, cinema, livrarias, entre outros, compartilhando uma mesma realidade política, social e econômica. A turma apresentada também se conhece bem, pois 90% dela estuda na escola com o mesmo grupo desde os anos iniciais.

O desafio se tornou investir na possibilidade de inserir leituras para a sala de aula, a produzir e transmitir conhecimentos da importância dos movimentos literários para o desenvolvimento sociocultural e ao mesmo tempo, que isso ocorresse com uma dinâmica que fizesse sentido aos alunos e em que estes fossem atores políticos do seu conhecimento.

A primeira fase desta pesquisa ocorreu através de três perguntas formuladas e dirigidas para que se pudesse traçar o perfil da turma, assim foi possível comprovar e correlacionar a literatura com um objeto tecnológico no atenuante deficitário intelectual literário.

Essa análise foi composta de um único questionário com três questões e com um tempo de 40 minutos para a resposta. As perguntas em sala foram: 1) Quantos livros literários puderam ser lidos no ano anterior e qual desses foi mais marcante? 2) Última lembrança de algum momento da família reunida no jantar ou almoço, que fosse no final de semana e que se lembrassem do comentário de alguma história literária ou folclórica? 3) Quantas trocas de telefones celulares por outros modernos já foram realizadas nos últimos anos e porquê?

A primeira devolutiva ocorreu de forma contraditória à realidade de precariedade econômica da turma residente em periferia, já descrita neste trabalho; pelos dados obtidos da terceira pergunta, observou-se que tal carência social e baixo poder econômico aquisitivo não impediu que 85% dos 30 alunos já houvessem realizado pelo menos de duas trocas na evolução de aparelhos eletrônicos de celulares. Dentre as causas de troca mais constantes, constatou-se que 70%, exatamente 21 dos 30 alunos da turma, expressaram no registro que a causa das trocas eram a dependência e intensa atividade entre redes sociais como “Facebooks”, “WhatsApps” entre outros.

Nenhum dos adolescentes se lembrou da história de um livro comentada no almoço e jantar pela família reunida, além de 80% não terem o hábito das refeições com familiares reunidos nem nos almoços de domingo. Dos 30 alunos da turma, 50%, 15 adolescentes, tinham seus pais separados.

Quanto à primeira pergunta, dos 30 alunos, apenas cinco leram um livro no ano anterior, dentre os quais estavam as recentes e cinematográficas histórias “Crepúsculo” e “A culpa é das estrelas”.

A partir dos dados obtidos nessa escola é possível reafirmar que estamos longe de sermos uma pátria de leitores, portanto não há como se ter uma geração leitora de literatura se não houve competência política e social do país em formar gerações de pais leitores e capacitados politicamente.

Correlaciona-se essa problemática com um agravante da sociedade moderna, em que se constata um afastamento da realidade palpável para um isolamento virtual junto da alienação a mídias e redes sociais através de telefones celulares cada vez mais evoluídos tecnologicamente. Ou seja, tem-se uma crise cultural ideológica envolvendo questões fundamentais: alienação ao mundo socialmente construído e crise contemporânea da educação, duas questões que afetam a relação do adolescente com a literatura e os esforços pedagógicos correlacionados a toda essa problemática. Entre as questões propostas, inicia-se uma abordagem de fundamentação com a investigação de uma ideologia de cabeça para baixo, atravessada e às avessas, sendo transmitida ao jovem estudante através de um histórico de vida que há muito é legitimada pela cultura dominante, na qual o aluno não se identifica, não vê sua cultura, nem a si (a troca constante de aparelhos demonstra essa imposição). Fundamenta-se esse feito através da ideologia alemã marxista, em que Marx e Engels (1845-1846) afirmam que os que dominam os bens materiais, dominam também os espirituais:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico. (MARX, ENGELS, 1845 -1846, p. 93)

Se a função da escola é educar, formar cidadãos conscientes, há de se lutar por uma visão de mundo em que os valores atuais sejam questionados, criando nos alunos o



senso crítico para que eles possam entender o funcionamento da manipulação da sociedade de consumo em que satisfazem a vontade dos que controlam o mercado.

Trazendo a leitura literária próxima ao contexto do aluno, na transposição didática focada na dramatização, este então terá chances de reconhecer a legitimidade da sua cultura, da sua vida e seu contexto social. O papel do professor é prerrogativa para demonstrar ao aluno que tudo que ele produz como leitura, escrita ou interpretação, no oriundo do seu contexto social, também é cultura e tem seu valor.

Porque a ideologia não tem história, mas fabrica histórias imaginárias que nada mais são do que uma forma de legitimar a dominação da classe dominante, compreende-se por que a história ideológica (aquela que aprendemos na escola e nos livros) seja sempre uma história narrada do ponto de vista do vencedor ou dos poderosos. Não possuímos a história dos escravos, nem a dos servos, nem a dos trabalhadores vencidos – não só suas ações não são registradas pelo historiador, mas os dominantes também não permitem que restem vestígios (documentos, monumentos) dessa história.

Por isso os dominados aparecem nos textos dos historiadores sempre a partir do modo como eram vistos e compreendidos pelos próprios vencedores. (CHAUÍ, 1980, p. 47)

Há uma tendência, na educação, a investir na passividade diante da história, da arte, da literatura; moldando o aluno às necessidades pontuais da sociedade articuladora dos meios intelectuais (TOFFLER, 2007); em consequência a essa característica, não se formam produtores de cultura, pois isso está arraigado na sociedade. Para que haja uma mudança nesse paradigma, é preciso investir em uma visão de que na história não é formada apenas pelos vencedores; Chauí (1980) afirma que não há memória para os índios, os escravos, os camponeses, nem para os operários, tudo que é escrito, todas as lutas, as vitórias, são registradas pelas mãos e visão dos brancos, a história se esquece de como se chegou à abolição e a relega à Princesa Isabel. A ideologia dominante garante, com esse silenciamento, a perpetuação de sua hegemonia.

A mudança em que a educação deve investir é no sentido de transformar os pensamentos e não moldá-los, o homem deve que aprender a pensar, criar, rebelar-se e transformar a realidade que o cerca. Sair da passividade, da opressão, assim como afirma Boal:

Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. Em algum momento escrevi que ser humano é ser teatro. Devo ampliar o conceito: ser humano é ser artista! Arte e Estética são instrumentos de libertação. (BOAL, 2009, p. 19)

Não fossem os agravantes interpretados na primeira fase do questionário, quase não haveria contradições quanto ao resultado das pesquisas e o que se encontra no PCN (1998) que assim, ele, aluno, imagina, transforma, dialoga com o espaço temporal que existe entre ele e a produção de arte. “A arte estimula o aluno a perceber, compreender e relacionar tais significados sociais” (PCN, 1998, p. 19).

A transformação e resgate do ensino de literatura através da dramatização como ferramenta auxiliar deve ser simultaneamente subjetiva e objetiva: a prática dos homens precisa ser diferente para que suas ideias sejam diferentes; o domínio dos celulares sobre os jovens em detrimento ao aprendizado de literatura como formação cultural, cidadã, e, sobretudo política aponta para as questões de alienação, concepção essa também fundamentada na obra de Marilena Chauí (1980):

A alienação é um processo ou o processo social como um todo. Não é produzida por um erro da consciência que se desvia da verdade, mas é resultado da própria ação social dos homens, da própria atividade material quando esta se separa deles, quando não podem controlá-la e são ameaçados e governados por ela. A transformação deve ser simultaneamente subjetiva e objetiva: a prática dos homens precisa ser diferente para que suas ideias sejam diferentes. (CHAUÍ, 1980, p. 16-17)

De forma a ampliar uma continuidade sequencial de ideias conclusivas sobre as abordagens apresentadas até aqui, chega-se a uma questão culminante redirecionada à alienação da condição humana correlacionada à crise da cultura de uma escola contemporânea, pois devido às dificuldades no ensino de literatura, a escola pública se conflita quanto à alienação e condição do jovem, e nela não está se formando um jovem como sujeito político na sociedade.

A partir da reflexão filosófica política, Arendt (2007) revela uma perspectiva conflitante à atitude intelectual que ela julgava predominante na modernidade, “alienação do homem” ao dividir e compartilhar o mundo, fruto do moderno, subjetivismo, pensamento social e educacional contemporâneo.

Uma das mais persistentes tendências da filosofia moderna desde Descartes, e talvez a mais original contribuição moderna à filosofia, tem sido uma preocupação exclusiva com o ego, em oposição à alma ou à pessoa ou ao homem em geral, uma tentativa de reduzir todas as experiências, com o mundo e com outros seres humanos, a experiências entre o homem e si mesmo. A grandeza da descoberta de Max Weber quanto às origens do capitalismo reside precisamente em sua

demonstração de que é possível haver enorme atividade, estritamente mundana, sem que haja qualquer grande preocupação ou satisfação com o mundo, atividade cuja motivação mais profunda é, ao contrário, a preocupação e o cuidado com o ego. O que distingue a era moderna é a alienação em relação ao mundo e não, como pensava Marx, a alienação em relação ao ego. (ARENDRT, 2007 p. 266)

Na obra, Arendt discute as modernas sociedades de trabalho e consumo entre as barreiras que protegem esse mundo em relação a grandes ciclos da natureza que vão sendo constantemente destroçados em nome de um ideal de fartura trazendo como consequência uma forte instabilidade institucional e a perda do sentido de realidade, ou seja, essa correlação também pode transpor-se para a escola, como instituição em crise contemporânea que perde o sentido de realidade, fazendo com que a relação com a literatura seja trocada pela alienação ao consumo exagerado, como o resultado do questionário abordando a troca dos celulares.

Diante de variantes ideológicas, políticas e sociais ponderadas em toda problemática levantada com embasamentos desses autores em prol a analisar a primeira fase do questionário realizado com a turma objeto de pesquisa científica, parte-se agora para a segunda e última fase dos questionários, sob o pressuposto de que ensinar literatura torna-se opressão tanto para o aluno quanto para o professor; para o aluno como cultura dominante, longe de seu contexto sócio/histórico; para o professor, em relação ao cumprimento do currículo e do planejamento escolar. Será a partir dessa relação entre oprimidos que vai se encaixar a abordagem final científica e conclusiva fundamentada na poética do Teatro do Oprimido de Augusto Boal.

## **2. BERTOLT BRECHT E AUGUSTO BOAL**

Ainda que em épocas diferentes, as ocorrências de fatos históricos entre Augusto Boal e Bertolt Brecht são similares; vão além do fato de que ambos foram dramaturgos e teóricos teatrais. No Brasil aconteceu o golpe cívico-militar quando Boal tinha 33 anos, e quando Hitler ascendeu ao poder, Brecht contava 35 anos. Os dois artistas saíram de seus respectivos países perseguidos. Boal pelas atrocidades e torturas da ditadura decorrentes da derrota da esquerda no Brasil e Brecht pelo ápice do nazismo também decorrente da derrota da esquerda na Alemanha. Tanto um quanto o outro perambularam a desenvolver seus trabalhos em outros países.

A incessante busca pelo ator não ator, buscando a todo tempo uma profunda transformação social, são teorias e práticas em prol de se entender contradições sociais e teatrais. Nesse sentido Boal empresta uma frase de Brecht: “Estávamos mais interessados em mostrar ‘como são as coisas verdadeiras’ do que ‘revelar como verdadeiramente são as coisas’.” (BOAL, 1991, p.199). Boal segue também, em sua proposta, a linha marxista, cujos fundamentos são abordados neste trabalho e também encontrados na obra de Marilena Chauí. (1980)

A proposta discutida neste artigo é a eficiência do ensino da literatura através da dramatização como condição essencial para que o aluno construa e desenvolva esse ser pensador e atuante, e para que ele se torne um adulto político, prático e pensante; que o ato da dramatização torna-se transformador no campo do ensino de leitura e literatura. O professor só conseguirá alcançar essa proposta se ele mesmo se inserir na dramatização como ato transformador:

A imagem é ficção, mas quem transforma não é. Penetrando nesse espelho, o ato de transformar transforma aquele ou aquela que o pratica. Um poeta se faz poetando, um escritor escrevendo, um compositor compondo, um professor ensinando e aprendendo, um Curinga curingando – um cidadão se faz agindo social, política e responsavelmente. O Ato de transformar é transformador! (BOAL, 2009, p. 233)

O ensino de literatura na escola pública padece de modificação ora na condição crítica, como insiste este trabalho, e ora híbrida na condição de cruelmente adormecida. Este trabalho visa despertar o ensino de literatura através da dramatização por meio de jogos cênicos e exercícios lúdicos.

Tanto o Teatro do Oprimido quanto a Estética do Oprimido, de Boal, tem o desafio de propor a arte como transformadora da sociedade, não tratar a esta como um recipiente onde se vertem conteúdos (BOAL 2009, p. 107); assim também pensava Brecht, que queria a arte como transformadora, “o que Brecht não quer é que os espectadores continuem pendurando o cérebro junto com o chapéu, antes de entrarem no teatro, como o fazem os espectadores burgueses.” (BOAL 1991, p. 122).

É esse contexto que se encontra na obra Teatro do Oprimido, de Boal, a prática de dramatização como ferramenta, imprescindível para provocar um resgate social; no caso deste trabalho, esse empenho é direcionado ao ensino de literatura, sobretudo, no âmbito escolar público.

## 2.1. A POÉTICA DO OPRIMIDO

A poética do oprimido defende e fundamenta a transformação do homem social inserido em um contexto histórico de opressão, e cujos sentidos foram construídos mediados por esse contexto. Boal torna visível a manifestação do oprimido quando relata uma de suas experiências teatrais no Peru, que consistia na resposta, através de uma fotografia, sobre “o lugar onde vive”; um homem registrou, às margens do rio Rímac, uma criança cujo nariz foi comido por ratos enquanto os pais trabalhavam. A foto causou intriga:

-Olha bem no rosto dela: tem sangue. Esse menino, como todos os outros que vivem onde eu vivo, vivem ameaçados pelos ratos que pululam nas margens do Rio Rímac. Quem cuida dessas crianças são os cachorros que atacam os ratos que não deixam que cheguem perto. Mas houve por aqui uma epidemia de sarna e a Prefeitura teve que pegar a maioria dos cachorros, e levou embora. Esse menino tinha um cachorro que cuidava dele. Durante o dia, o pai e a mãe iam trabalhar e ele ficava sozinho, com o cachorro tomando conta. Agora já não. Na semana passada, quando você me perguntou onde é que eu vivia, os ratos tinham vindo de tarde, enquanto o menino dormia, e comeram uma parte do nariz dele. Por isso ele tem tanto sangue no rosto. Olha bem a fotografia: Essa é a minha resposta. Eu vivo num lugar coisas como essa ainda acontecem (BOAL, 1991, p. 141)

É a esse homem, encontrado nas periferias das cidades, que Boal dedica sua proposta, o que ratifica a escolha dessa proposta teórica neste trabalho. Criado na década de 1960 e 1970, o livro é composto por ensaios escritos, relatando as experiências vividas em países como Peru, Argentina, Venezuela, Brasil e outros países da América latina.

O trabalho de Boal é político, assim como a transposição de seus métodos para ensinar leitura de literatura, também, torna-se ato político, que visa transformar os participantes em um cidadão político e produtor de cultura. Boal destaca, nas diversas teorias analisadas na obra (desde Aristóteles, passando pelas correntes intermediárias e chegando a Brecht) a função do teatro como mantenedor do status quo e como ele foi tomado do povo pelas classes dominantes com a finalidade de oprimir e alienar:

Teatro’ era o povo cantando livremente ao ar livre: o povo era o criador e destinatário do espetáculo teatral, que podia então se chamar “canto ditirâmico”. Era uma festa em que podiam todos livremente participar. Veio a aristocracia e estabeleceu divisões: algumas pessoas iriam ao palco e só elas poderiam representar enquanto todas as outras permaneceriam sentadas, receptivas, passivas: estes seriam os espectadores, a massa, o povo. E para que o espetáculo pudesse refletir eficientemente a ideologia dominante, a aristocracia estabeleceu uma nova divisão: alguns atores seriam os

protagonistas (aristocratas) e os demais seriam o coro, de uma forma ou de outra simbolizando a massa. (BOAL, 1991, p. 14)

Na descrição que Boal faz do sistema trágico coercivo de Aristóteles, encontramos uma proposta de como esse método foi usado para que o equilíbrio social dominante, entre opressores e oprimidos, não fosse quebrado. Essa é a formulação do funcionamento da tragédia, que tem a finalidade de provocar a catarse, no intuito de purgar vícios e atitudes consideradas contrárias ao sistema. Para o autor, isso ainda é utilizado nos meios de comunicação e na arte.

A partir desses ensaios, o autor propõe que o povo seja ator, protagonista e escritor, não mais distante e passivo, mas transformador da realidade que o cerca. É o teatro na luta social, na política, na pedagogia em questão nesse artigo, enfim, em diferentes setores da vida.

Através da prática de jogos cênicos, exercícios corporais, técnicas teatrais e acima de tudo práticas humanas, Boal vai lançar o debate sobre questões do dia a dia, como trabalhá-las e de que forma podemos ser atuantes e críticos para que tais mudanças ocorram.

A poética de Aristóteles é a Poética da Opressão: o mundo é dado como conhecido, perfeito ou a caminho da perfeição, e todos os seus valores são impostos aos espectadores. Estes passivamente delegam poderes aos personagens para que atuem e pensem em seu lugar. Ao fazê-lo, os espectadores se purificam de sua falha trágica- isto é, de algo capaz de transformar a sociedade. Produz-se a catarse do ímpeto revolucionário! A ação dramática substitui a ação real.

A poética de Brecht é a Poética da Conscientização: o mundo se revela transformável e a transformação começa no teatro mesmo, pois o espectador já não delega poderes ao personagem para que pense em seu lugar, embora continue delegando-lhe poderes para que atue em seu lugar. A experiência é reveladora ao nível da consciência, mas não globalmente ao nível da ação. A ação dramática esclarece a ação real. O espetáculo é uma preparação para a ação. A poética do oprimido é essencialmente uma Poética da Liberação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação! (BOAL, 1991, p. 180-181)

O Teatro do Oprimido busca a liberação, o sujeito passa a ser protagonista em suas ações; em consonância ao teatro brechtiano, não deixa que pensem em seu lugar, ele toma uma posição crítica e transforma a ação. Na concepção deste trabalho, através da relação de dramatização no ensino de literatura, o aluno e o professor transformam essa condição de também estarem oprimidos pela ideologia dominante, que limita movimentos, pensamentos e ações.

### 3. TRANSPOSIÇÃO DO MÉTODO DE BOAL

A proposta da segunda e última fase desta pesquisa científica provocou uma experiência que se deu a partir da transposição de exercícios e jogos cênicos seguidos da metodologia e etapas de desconstrução corporal fundamentadas no Teatro do Oprimido, de Boal.

#### Primeira Etapa - (Conhecimento do Corpo)

O contato inicial com um grupo de camponeses é extremamente difícil se se coloca a proposição de “fazer teatro”. O mais provável é que nunca hajam ouvido falar de teatro ou, se alguma ideia tem a respeito, é um a ideia deformada pela televisão, pelo mau cine, ou por algum grupo circense. É muito comum também que as pessoas associem teatro a ócio ou perfumes. De modo que é necessário ter cuidado, ainda que o contato inicial se dê através de um alfabetizador que pertença a mesma classe nos analfabetos ou semialfabetizados, ainda que viva entre eles uma choça semelhante à deles, com a mesma falta de comodidades. Simples fato que um alfabetizador vem com a missão de alfabetizar (que se supõe ser uma ação coercitiva, impositiva) tende a afastá-lo da gente do lugar, por isso a aplicação de um sistema teatral comece por algo que não seja estranho aos participantes (como, por exemplo, certas técnicas teatrais dogmaticamente ensinadas ou impostas) deve ao contrário começar pelo próprio corpo das pessoas interessadas em participar da experiência. (BOAL, 1991, p. 144-145)

Iniciou-se na segunda feira, com a turma do 8º ano, com 30 alunos participantes, já descritos em seu contexto social. A duração foi de cinco dias, encerrando-se na sexta-feira, para que ocorresse de forma a não atrapalhar o calendário oficial da escola, as professoras de Artes e Educação Física acompanharam e auxiliaram no desenvolvimento propositadamente para não causar estranheza dos exercícios aos alunos, ao mesmo tempo que, por ser algo comumente direcionado à matéria pertencente à Literatura no ensino Língua Portuguesa, a ação coercitiva e impositiva acabou se dissolvendo na integração das professoras, segundo fundamentação de Boal.

As oficinas de exercícios aconteceram na última hora do período de aula de cada dia totalizando cinco horas. A proposta, em princípio, foi trabalhar expressão corporal, começando pelo próprio corpo dos alunos que assim foram desenvolvendo todas as atividades.

Sem determinações prévias e livres para que tomassem ciência do seu corpo e do espaço que têm, montamos, na quadra coberta da escola, um circuito com cones e colchonetes espalhados no final de uma improvisada de pista de corrida.

Existe uma enorme quantidade de exercícios que se podem praticar tendo todos como primeiro objetivo fazer com que o participante se torne cada vez mais

consciente do seu próprio corpo, de suas possibilidades corporais e das deformações que seu corpo sofre devido ao tipo de trabalho. Isto: cada um deve sentir a “alienação muscular” imposta sobre o trabalho do seu corpo. (BOAL, 1991, p. 145)

Iniciaram-se os exercícios corporais com a sugestiva segunda etapa de conhecimento do corpo na obra de Boal chamada de “corrida de pernas cruzadas”, onde, de maneira simples, de dois em dois com as pernas cruzadas, eles tinham que chegar ao final da pista antes das demais duplas formadas. Assim, após o exercício, foram perguntados sobre o que eles haviam experimentado. Até se chegar à uma conclusão, houve intervenções, como, por exemplo, um aluno colocando a culpa mau desempenho no seu colega, enfim, tão logo chegou-se à conclusão de que foi um trabalho em equipe, e se assim foi então a “culpa” não é apenas do colega e sim da dupla, e que não se tratava de uma competição, mas de um exercício para descobrir as limitações e possibilidades corporais de cada um.

Em seguida, iniciou-se a Etapa três:

Etapa 3 – Corrida de monstros.

Formam-se “monstros” de quatro pés com duplas em que cada um abraça o tórax do companheiro, estando um de cabeça para baixo e tal forma que as pernas de um se encaixem no pescoço do outro, formando um monstro sem cabeça e com quatro patas. Correm levantando cada um o corpo inteiro do outro, dando uma volta no ar, firmando-se outra vez no chão e assim sucessivamente. (BOAL, 1991, p. 147)

O exercício da etapa três também foi realizado na continuidade da pesquisa “a corrida do monstro”, o que seria muito mais difícil de realizar pela posição que os corpos assumem, mas com o auxílio da professora de Educação Física, conseguiu levemente desenvolver o exercício.

Na aula seguinte, a proposta era tornar o corpo expressivo, direcionado pela questão: como poderia se expressar algo apenas com o corpo? Essa etapa foi divertida, pois surgiram as mais diversas propostas; um aluno, por exemplo, quis expressar uma carteira da sala, ele ficou durante todo o exercício em quatro apoios. Outro ficava chutando uma bola imaginária na direção deste que estava como carteira e acabou virando uma trave de gol.

Depois dos exercícios, uma aluna leu para a sala o seguinte enunciado: “O temperamento de um Gato Malhado que não era nada bom: bastava aparecer no parque



para todos fugirem às pressas. E ele não se importava mesmo com os outros, ia tocando a vida com a indiferença habitual”.

A leitura desse enunciado foi feita com a intenção de provocar uma discussão, uma reflexão sobre a obra a ser lida, serviu para que eles observassem como estão condicionados a certo tipo de leitura tanto literária quanto de mundo, assim foi possível discutir também a etapa do conhecimento do corpo, em que eles sentiram toda a opressão da mecanicidade corporal, neste caso da lógica do pensamento mecânico e dirigido.

Após a leitura, do enunciado, e as observações feitas, a proposta foi construir o personagem “gato” da obra *O Gato malhado e a Andorinha Sinhá*, do escritor Jorge Amado, a partir da informação que haviam escutado da colega; sugeriu-se uma desconstrução daquele gato caseiro, que os alunos descreveram como: limpinho, um bichano peludo espreguiçando em cima do sofá quase como um objeto de arte, um gato ronronando carinhoso a gostar de se entrelaçar nas pernas das crianças e dos adultos. Era essa a ideia do gatinho felino que os adolescentes faziam.

Logo após o primeiro exercício, foi levantada a questão acerca dos gatos que vivem nas ruas. Separados em dois grupos de 15 “gatos” disputando a comida com outro grupo de 15, livremente tentavam se encaixar a formar gatos monstros imitando o exercício da aula anterior e, no geral, foi um momento lúdico surgido de uma gataria monstruosa imitando sons raivosos, rosnando e com as mãos como se fossem patas ameaçando uns aos outros por causa da comida, cuidados redobrados a parte para os adolescentes incorporados nos personagens não se arranharem de verdade. E já no primeiro dia, revelou-se um entusiasmo e expectativa da finalidade de tal atividade proposta.

No segundo e terceiro dias de exercícios, foi preciso mais organização porque os alunos trouxeram propostas de casa com gatos ruins e monstruosos; alguns pesquisaram a obra do Jorge Amado e vieram com um referencial maior. Foi mais fácil aplicar a teoria na etapa de desconstrução para reconstruir gatos monstros a partir da obra de Augusto Boal.

No quarto dia, discutiram-se as atividades anteriores e combinaram que o encerramento das atividades propostas seria na segunda-feira; eles teriam sábado e domingo para ler e fazer uma comparação dos diversos gatos que exercitaram com o gato da história escrita por Jorge Amado. Foi distribuído um exemplar do livro para cada aluno, e surpreendentemente já houve um interesse repentino de começarem a ler naquele

mesmo instante. Para isso, alguns livros foram pegos em algumas bibliotecas de outras escolas.

Na segunda-feira, constatou-se o espanto e a satisfação de um dever de leitura já cumprido em vista da tamanha expectativa que houvera no momento da distribuição dos livros na sexta-feira.

Obteve-se o resultado de que, em uma turma de 30 alunos, 20 alunos leram o livro no final de semana; desses 20, ainda 10 alunos confessaram ter lido mais de uma vez. Ou seja, mais da metade da turma leu o livro. Outros alegaram motivos de passeios, imprevistos diversos, mas com a promessa de que leriam em outro prazo estendido até próxima sexta-feira.

Ainda sobre a análise positiva desses resultados obtidos, a dramatização contribuiu para uma correta leitura contextualizada em prol das condições mais propícias e produtivas possíveis para o ensino de literatura indo para além do esperado, pois essa turma de alunos conseguiu ainda fomentar a obra literária analisando e comparando a desconstrução dos seus gatos com toda postura e mensagem pregada pelo gato malhado do Jorge Amado, propuseram ainda fazer a desconstrução do gato mau para o bom e também queriam dramatizar a história na íntegra. Abriu-se um enorme espaço de ambiente intelectualizado de intenso interesse na literatura, propício e eficaz para o que professor precisa em complementação de dados históricos, sociais e contextualização sobre o autor, contemplando e estendendo um leque de outras análises surgidas da leitura da literatura: *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado.

Foram através de jogos cênicos e exercícios corporais que se contemplou com amplitude o espaço na sala de aula, onde o professor contribui também para a socialização, quebra de tabus e timidez e de acordo com citação de Maria Clara Machado:

Pelos jogos de expressão espontânea, o professor, seja ensinando música, história do Brasil, geografia, ritmo ou português, além de transmitir ao aluno uma maneira própria de ver o mundo, estará descobrindo o tímido, o brigão, o exibicionista, o superficial, o “leader”, o desordeiro, o vaidoso etc. Pode, assim, ajudar os alunos a se conhecerem melhor e, por conseguinte, a viver melhor. (MACHADO, 2001 p. 14).

Essa experiência representou um caminho trilhado para a descoberta da leitura literária. Através da dramatização, o aluno terá a oportunidade de confrontar suas

descobertas, sua capacidade, seu potencial adquirindo maior autonomia. Isso refletirá também nas apresentações orais, seminários e entrevistas.

O resultado obtido da experiência objeto de pesquisa científica justificou a Matriz Curricular da rede de ensino de São José dos Campos em conformidade com o artigo IV da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1998, p. 9. Texto do caderno introdutório do documento), que diz que cada educador é sujeito de seu próprio trabalho; assim, deve-se buscar um progresso a partir daquilo que foi construído, observado, vivido e avaliado ao longo do tempo por estes mesmos educadores, um ensino que vise o engajamento dos sujeitos, de interação entre seus pares, uma formação consciente e crítica com saberes escolhidos, e identificados como relevantes dentro de seu contexto sócio histórico.

Para que tal projeto tenha êxito, o professor deve ambientar-se, conhecer a turma e fazer a transposição didática a partir dos conhecimentos dos alunos. Devem-se desenvolver atividades em que as habilidades também sejam postas em prática, para que sejam capazes de ser ativos e construtores do seu conhecimento e não meros depósitos de conteúdos que estão aquém de sua esfera social. Mas que tenham, a partir de tais atividades, a possibilidade atuar em diferentes esferas.

O ensino deve trabalhar com a matéria prima de que dispõe e desenvolver as competências e habilidades para que o aluno tenha pleno domínio da linguagem em sua dimensão.

Para Piaget, a ação dos adultos deve visar criar as condições para a cooperação entre as crianças, para o trabalho de grupo, para as situações de discussão entre pares que permitem um verdadeiro intercâmbio de pontos de vistas. Os processos educativos, assim constituídos, promovem a aceleração da aprendizagem por meio da coordenação de operações individuais e interindividuais. Os sujeitos desempenham um papel ativo na assimilação, atribuindo sentidos que lhes são possíveis num determinado momento em função dos conhecimentos já construídos. (MATRIZ CURRICULAR, 2012, p. 15)

Partindo desses pressupostos de matrizes curriculares, a turma, objeto desta pesquisa conseguiu, com a mediação dos professores, trabalhar em equipe, discutir e abrir espaço para o outro, desempenhou um papel ativo e colaborativo, assimilando e atribuindo sentidos fazendo inter-relações com os conhecimentos prévios e o contexto de produção.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição provocativa e fundamentada neste artigo visou contemplar que a dramatização é uma ferramenta auxiliar, mas indispensável, para que a literatura não deixe de ser imprescindível instrumento de produção cultural, intelectual e expressão social.

Os desafios vivenciados neste trabalho foram motivadores de dedicação para a uma comprovação científica. As propostas foram articuladas através de subsídios de autores-pesquisadores, e, dentre esses, transpondo o método de Boal em pesquisas qualitativas para que houvesse cientificidade através das observações e convicções de novas atitudes entre as análises e reflexões de que o ensino de leitura e literatura possa transformar e ser transformador em atos políticos contribuindo para o crescimento intelectual, cidadão e educacional.

Como subsídio considerável, se enfatiza como importante ato de fomento junto a observações comportamentais e educacionais, peças teatrais indicadas e levadas por professores a se apresentarem no espaço da escola pública ou redirecionando os alunos a frequentarem os espetáculos no teatro como público artístico formado e politizado através do ensino da literatura. Peças teatrais que beneficiam as escolas públicas, sobretudo, das periferias mais afastadas do centro urbano. Esses locais, na atualidade, contemplam um retorno positivo dos adolescentes que se identificam e se nutrem do interesse pela obra, pela riqueza das personagens, e especialmente pelo debate ao final, em que se registram as suas observações inesperadas, que colaboram na dramatização, jogos cênicos. O diferencial é a participação – não como elemento secundário da proposta, mas como articulador de conhecimento, o qual será compartilhado entre os seus, que também aprendem ensinando; dessa maneira, o professor-propositor-mediador está cumprindo seu papel.

**REFERÊNCIAS:**

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2007.

BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro. Garamond, 2009.

\_\_\_\_\_. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 1991.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1978.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1980. Digitalização: 2004

MACHADO, Maria Clara. ROSMAN, Marta. *100 jogos dramáticos*. Rio de Janeiro, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2001.

MARX, Karl, 1818-1883 *A ideologia alemã*: Tradução, Rubens Enderle, Nélío Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATRIZ CURRICULAR de Língua Portuguesa- Rede de Ensino Municipal, v.1. São José dos Campos- SP, Ensino Fundamental, 2012.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*, São Paulo, 2006.

TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. Rio de Janeiro: Record, 2007.